

校内研究の推進に関する一考察

～外部講師の関わり方を中心に～

渡辺 秀貴 石丸 憲一

はじめに

教師集団にとって、校内研修あるいは校内研究（以後、「校内研究」とする）は法律上の義務の一部として行うものではある。しかし、様々な学校での校内研究を見ると、義務として行っていることに対する「やらされている感」を感じることは少なく、むしろ自らを高めようとする向上心の発露と感じられることが多い。特に、校内研究の中心として位置づけられている授業研究では、学年あるいは学年団、また教科部の教師集団が一丸となって1回の授業に多くのエネルギーを注いでいる。この様子を見ると、授業研究でどれだけ充実した授業ができるかが校内研究の成否を左右すると、学校現場では捉えられているという現実が見て取れる。

もちろん、授業研究は日本の教育においては文化ともなっている素晴らしい特色の一つであり、実際に授業をした教師にとっては得るものが多い。そして、授業研究は、校内研究の一部として行われるだけでなく、「〇〇市教育研究会小学校国語部」のような教科ごとの研究の一環として行われることもあるし、また、個人研究のために行われるということもあり、学校教育の様々な目的を達成するための手だてとして位置づけることができる。そういう状況の中で、校内研究の一環として行われている授業研究は、国立教育政策研究所（2010）の、「学校として一つの研究テーマを設定し、校内研究として授業研究に取り組んでいるのは、小学校98.7%、中学校90.7%」というデータが物語っているように、研究主題達成のために授業研究が設定されているのは小中学校においては当然のことと言える。

稿者である石丸、渡辺は、多くの学校の校内研究の外部講師として年間数十件の授業研究に立ち会う機会を得ているが、よい授業だったか否かはともかく、結果として研究主題に十分迫ることができたと言える実践を目にすることはそう多くない。そういう事例が多いということは、授業研究が校内研究の手だてとして十分機能することになってはいないことを示していると言えるだろう。

また、多くの学校で大学教員をはじめとする外部講師が招聘され、研究計画の策定や授業方法理論の講義、授業研究の指導・助言などに携わっている。しかし、校内研究や授業研究の実際を見る限り、その活用の仕方が計画的でなく、リソースとして十

分に活用されていないのではないかと考えられる。校内研究における外部講師を十分活用することが授業研究を活性化し、ひいては校内研究の成功につながると言えるだろう。

そこで、本論では、そうした状況をふまえ、校内研究において学校課題の解決に向かっていくために、どのように研究主題を設定し、その解決の手だてとしての授業研究をどのように計画し、また、どのように実施していったらよいかという課題について、外部講師がどのように関わって校内研究を進めたらよいかという課題とセットにし、研究主題を解決し、教育活動に役立てていく方法について探っていく。

1 校内研究と授業研究と外部講師の関係を考える

(1) 校内研究における授業研究の意義を再考する

先にも述べたように、学校ではあらゆる機会に授業研究を計画し、授業をすることで解決できそうな教育課題の解消に向けて取り組んでいる。しかし、授業研究の取り組みが目に見える効果を上げているのであれば教育課題はなくなっていてもよさそうなものだが、稿者が見る限りでは解消されるどころか増えるばかりである。ということ、教員たちが必死で取り組んでいる授業研究の積み重ねが、研究主題の実現、あるいは学校改善に意外と効果を上げていないということになるのではないか。

このような捉えを前提に、もう一度校内研究と授業研究の関係を考え直してみると、校内研究における授業研究の果たす役割について、新たな可能性を見出せるのではないかと考える。そう考えると、根本的な疑問として、学校課題の解決に全教員で校内研究に取り組んでその解決を図ろうとするときに、私たちはまず授業研究を研究方法として位置付けることはそもそも正しいことなのかという疑問が生ずる。このことに関連して、佐藤（2014）は、これまで行われてきた校内研究における授業研究について次のように評価している。

伝統的な授業研究は、行動科学をモデルとする仮説検証型の研究であり、教材研究から指導案の作成（プランづくり）、発問研究に多大なエネルギーが注がれ、授業後において指導案と発問の検証が行われている。この授業研究の様式は、教師の教え方の研究であり、子どもの学びの研究ではない。いわば「有能な教師」と「効果的な授業」を求める授業研究と言ってよい。

確かに佐藤の言うように、これまでの授業研究では、発問研究に研究の重心があり、教師にとっての「よい授業」をを追究してきた傾向があることは確かである。授業がうまくいったときは教師の手柄で、うまくいかなかったときは教師の未熟さと子供た

ちのレベルの低さを結論にして授業研究を終わりにしてしまってきたことを稿者自身も否定することはできない。しかし、そのような形であっても、授業研究がここまで評価されてきたことを考えれば、確かに教師の技術は多少なりとも向上してきたと信じていたいと教師なら誰しも思うだろう。

このように、佐藤が推進する「学びの共同体」の理念と、これまでの教師中心の授業づくりとの隔たりがあり、ジレンマを生んでいる。ただ、この佐藤の言葉は授業研究の姿勢や方法に対する評価であると考えれば、校内研究における授業研究のあり方を見直すヒントを見出すことに結び付くのではないか。授業研究と校内研究（校内研修）の関係について、佐藤はさらに次のように述べている。

学びの共同体の学校における授業研究は、授業の評価を行わず、授業者への助言も行わない原則で推進されている。授業を「よい授業」「悪い授業」、教え方を「よい教え方」「悪い教え方」として評価する教師たちは専門家としては稚拙な教師たちである。（略）この立場から、学びの共同体における校内研修は、学校全体の研究テーマよりも、個々人の研究テーマを尊重していることも特徴的である。（P.59）

佐藤の言説からすると、従来の授業研究に基づく校内研究は、個々人の研究テーマよりも学校全体の研究テーマを尊重しているということになる。そうであれば、従来の授業研究のよさを活かしつつ、子供の学びをしっかりと見つめることをするような授業研究にすることで、学校の教育課題を全教員の共通の研究テーマとして解決に向かうような校内研究ができるのではないか。

つまり、従来の校内研究での授業研究が子供を中心にしたものになっていないことが問題なのである。子供たちを主体として位置付けながら進めていく授業研究にし、「教える」から「学ぶ」へのパラダイム転換を校内研究に組み込んでいくことで、子供の姿で語ることができる校内研究に変えていくことができるのではないか。

（２）授業研究、校内研究への外部講師の役割を考える

次に、「学ぶ」子供の姿を大事にする授業研究に基づいた校内研究を目指す上での外部講師が果たすことのできる役割とは何かを考えてみたい。

坂田ほか（2018）では、これまでの外部講師の校内研究への関わり方の研究について、「分析の範囲を授業研究そのものに限っており、学校組織全体を視野に入れた分析は少ない」としている。このことの理由の一つとして、外部講師の校内研究への関わりが単発の授業研究だけでの関わりに限られていることに依るところが大きいということが挙げられる。年間を通して数回以上の関わりが可能であれば、「学校組織全体を視野に入れた分析」ができるのだろうが、１回、２回の講師招聘では難しい。外部講師の関わりがうまく機能しない理由として、量的な問題がまず挙げられる。

同時に、質的な問題も存在する。千々布（2014）は次のように指摘する。

授業研究には多くの外部指導者が関わっている。（略）それぞれのバックボーンと指導内容は多様である。授業を見合い、協議する経験を繰り返す意義を主張するもの、授業記録をとり分析する過程を重視するもの、校内研究としての成果を取りまとめることを重視するものなど、指導者によって指導の重点が異なっている。

千々布の言うように、外部講師にはそれぞれ個性があり、指導内容も指導法も異なるのが当然である。とはいえ、外部講師も校内研究に参画している一人のスタッフである。自分のスタイルを貫き通し、どの学校に行っても同じ主張を繰り返しては、とても子供を中心にした校内研究の実現にはつながらない。

もちろん、そのときどきに指導、助言が求められることは異なる。しかし、何を、どのように変えていくことがその学校の子供たちにとってベストなのかを常に念頭に置くことで、そのときどきの指導、助言は必然性をもったものになる。そのためには、いつも自分の引き出しから過去の財産を取り出して指導、助言をする姿勢ではなく、外部講師自身も自己更新していくことが求められるのである。そして、外部講師の役割を授業研究から校内研究全体へと広げようとすれば、このことはより重要となるだろう。一般的に、校内研究を進めていくプロセスとして、子供たちの実態から課題を把握する段階、見出した課題から研究主題を設定する段階、研究主題を実現するための研究計画を策定する段階、実践（授業研究）の段階、実践を評価し、振り返る段階、次の研究に向かう段階が想定される。実践（授業研究）の段階だけをサポートするのではなく、校内研究のプロセス全体に関わり、それぞれの段階に合った指導、助言をすることが研究主題の実現にとって大きな力になるだろう。また、授業研究にしか携われる機会を与えられなかったとしても、研究主題を理解し、校内研究の一部としての授業研究に対する指導、助言することで子供たちに返る研究に寄与することになるだろう。

このように考えると、校内研究及び授業研究への外部講師としての好ましい関わりの条件を次のようにまとめられる。

- ①外部講師自身も校内研究のスタッフであるという心構えをもつこと
- ②校内研究の全体像を理解・把握していること
- ③校内研究のプロセスと進捗状況に応じて指導、助言すること

2 校内研究における外部講師の役割

次に、先に挙げた外部講師としての好ましい関わりの条件について、実際に稿者が関わった事例を通して考察していく。まず、校内研究を進めるに当たってその柱となる研究主題の策定について、事例から見ていく。

（１）研究主題と研究計画の策定 ―東京都A小学校の実践から―

ここでは東京都内のA小学校での事例を取り上げて考える。A小学校は、全14学級の中規模校であり、2018年度、19年度の2年間、教育委員会の研究指定を受け、校内研究に取り組んだ。稿者（石丸）は、結果として、2017年度から3年間、外部講師として校内研究の指導、助言に携わった。とりあえず1年という依頼だったが、その後2年間の研究指定全体をというのが招聘の状況である。

ここでは、3年間の研究主題の設定について述べていく。

①初年次の研究主題の設定と外部講師としての関わり

稿者の外部講師としての関わりは、既に研究主題が決定した後から始まった。A小学校では、「児童が、友達や教師の考えを聞いて理解したり、考えたりすることがあまりできていない→聞く力が足りないのでは?」、「児童が自分の考えをもち、それを伝え合うことがあまりできていないのではないか。」といった児童の実態に基づく課題を持っていた。そして、「伝え合う活動から、主体的な学びにつながるのではないか」、「アクティブ・ラーニングで研究したことを活かしながら、研究テーマを絞って取り組んでいったらどうか」、「国語科で「伝え合う活動」を研究し、他教科の学習にも生かしていけるのではないか」という研究への方向性を出し合う中で、研究主題を次のように設定していた。

2017年度研究主題

主体的な学びにつながる授業づくりの在り方 ―伝え合う活動を通して―

稿者は、講師を依頼される中で漠然とした形でそれらを受け、研究を具体化するためのヒントとすべくワークショップ形式の講演を行った。講演内容は、伝え合う活動を授業の中でいかに取り入れるかを教師に実際に体験してもらいながら講義するというものである。この校内研究全体会のあと、研究推進委員会で話し合い、2017年度の「目指す児童像」、「研究仮説」が設定された。

○全体での目指す児童像……友達と伝え合い、考えを深める子

低学年……友達に考えを伝え、相手の考えを受け止めることができる子

中学年……友達と伝え合い、考えを比べることができる子

高学年……友達との伝え合いを通して、考えを深めることができる子

○研究仮説……伝え合いを重視した学習展開を工夫すれば、自ら考えを深める児童を育てることができるであろう。

これを受けて、各学年1回、計6回の授業研究が展開された。そこでは、稿者が提案した「話すこと」と「話し合うこと」の実践のてだてとして、フリップボードを思考の形成及び話すこと、話し合うことに活用することを取り入れていた。

2017年度の授業研究での実践により、子供たちは話すこと、話し合うことに苦手

意識を持たずに取り組めるようになり、一定の成果を残すことができた。しかし、「自分から学ぼうとする意欲や、人の話を聞いて理解する力が十分ではない」、「友達の意見を聞いて、自分の考えを深める力が十分ではない」といった課題が新たに見出されることとなった。このような児童の実態をふまえて、教師は、「児童が主体的に考えを伝え合い、学習することを楽しむことができる授業がしたい」、「交流した友達の意見をしっかりと受け止め、自分の考えに生かしていけるような児童を育てたい」という願いをもって、2018 年度に臨むことになった。

② 2 年次の研究主題の設定と外部講師としての関わり

2018 年度に入り、新たに研究指定を受けて校内研究に取り組むことになった A 小学校では、より「伝え合う」ことの重要性を意識し、研究の窓口を国語科、文学教材の「読むこと」に絞って研究を進めることになった。「伝え合う」ことを学びの柱にすることについては、外部講師である稿者も話し合いに加わった結果である。伝え合えるようになること自体が、子供たちにとって、学校という集団にとって大きな変化であると捉えるに至った、教師たちの 1 年間の校内研究を通しての成果であり成長であると言えるだろう。

一方、窓口として文学教材の「読むこと」を選んだのは教師たちである。自分たちが目指すものがどこから切り込めば達成しやすいのかを考え選択することを実際の推進者である教師に任せることが、校内研究を自律的に進めるためには極めて重要である。いかに「やらされている感」を排除するかも外部講師の大切な役割なのである。このようにして、2 年目、2018、2019 年度の研究主題が次のように決定した。

2018、19 年度研究主題

主体的に伝え合う児童の育成 ―文学的文章の指導の工夫を通して―

窓口を「文学的文章の指導」に絞ったことにより、文学的文章教材をどう教材として理解し、どういう発問で授業を展開するかということを新たに考えなければならなくなる。研究指定 1 年目の 2018 年度の授業研究における教師たちの関心は、主としてこの一点にあった。授業研究での頑張りどころは発問づくりであるということは、十分わかっていたつもりだったが、稿者自身、改めて感じることとなり、「主体的に伝え合う」ことへの挑戦についても併せて考え、実践していくよう機会あるごとに助言を繰り返した。

2018 年度の校内研究により、教師たちの文学的文章での発問づくりについてはかなりのレベルアップが見られ、教師主導であれば十分よい授業と評価できるような成果を得ることができた。しかし、目指しているのが、子供たちが主体的に学ぶ子供中心の授業であれば、まだまだ課題は多い状況であった。「話し合いで積極的に発言はしているが、深まりが足りない」、「何のために話し合っているかわかっていない子供

が多い」といった実態が見えてきた。また、教師自身の技量についても、「グループでの話し合いを、その後の全体での話し合いに生かすことができていない」、「深まる授業ができない」などの課題が浮き彫りになった。

③ 3 年次の研究主題の設定と外部講師としての関わり

このようなプロセスをふまえ、研究指定最終年度の 2019 年度には、「目指す児童像」等を（全体）として、「友達の考えを受け止め、自分の考えに生かすことのできる児童」を設定し、また各学年団での目指す児童像を下記のようにより具体的なものとして設定した。

○目指す児童像

- ・全体 友達の考えを受け止め、自分の考えに生かすことのできる児童
- ・低学年 友達に考えを伝え、相手の考えを受け止めることができる子（相手の話を聞く）
- ・中学年 友達と伝え合い、考えを比べることができる子（考えを比べる）
- ・高学年 友達との伝え合いを通して、考えを深めることができる子（自分に生かす）

○研究仮説

文学的文章の学習の中で学習課題を明確にし、友達の考えのよさや違いに目を向けられるよう手だてを工夫することで、児童が主体的に伝え合い、自分の考えを深めていくことができるだろう。

「主体的に伝え合う」とはどういうことかが「目指す児童像」で学年の実態に合った形でしっかりと把握されているということが、この後に行う授業研究を充実させていくためには欠かせない。また、これらのことを考える中で、本質に結び付く方向性「相手の話を聞く」「相手の話を聞く」「自分に生かす」など教師たちが気づいたことが盛り込まれている。さらに、「研究仮説」において、伝え合うためのポイントとして、「友達の考えのよさや違いに目を向けられる」ことが挙げられているが、話し合いを充実するための視点として位置付けられていることで、研究計画が奥の深いものになっていると言えるだろう。

A 小学校への外部講師としての関わりとしては、研究の方向性を決めるというところで学校体制をつくり、全教員が一丸となって前向きに研究に取り組むことにつながったという点で、評価できるのではないかと考える。2019 年 11 月に研究発表を終え、研究としては一段落というところだが、計画通りに実現し、全ての課題を解決できたというわけではない。関わった外部講師としては、今後の校内研究の行方に関心をもって見守りていきたい。

（２）研究主題を意識した授業研究の推進 ―東京都 B 小学校の実践から―

次に、研究主題を意識した授業研究の推進という視点について、東京都 B 小学校の事例を取り上げて考える。B 小学校は、全 12 学級の中規模校であり、2018 年度、19

年度の2年間、教育委員会の研究指定を受け、校内研究として算数科の授業改善に取り組んだ。稿者（渡辺）は、2018年度の後半から1年半、外部講師として校内研究の指導、助言に携わった。

①外部講師として関わる以前の研究の状況

まず、研究の方向性について明らかにしておく。教師が捉えた児童の実態から、「主体性の育成」が学校としての課題であるとし、研究主題を「主体的に学び、考え、表現する児童の育成」とした。授業研究を中心に、子供たちの主体性を引き出す教師の役割を明らかにし、教師一人ひとりがそのスキルを向上させることを目的とした。対象教科を算数科とし、問題となる児童の実態を「計算問題等の形式的な手続きに基づく問題はできるが、既習事項を用いて問題を解決し、その根拠を示しながら解決の過程を説明する力が不十分」と捉え、「課題を見出し、自ら解決方法を探り出し、よりよい考えに向かって、伝え合い、教え合い、高めることができる児童」を目指して、授業改善の方策を探ることとした。子供たちの「受け身の姿勢」の背景には、主体性を引き出して伸ばす、教師の意図的な関わりが不十分との認識があり、学校生活の多くの時間を占めている授業において指導法の改善を行う必要性を全校で共有した。

このように校内研究の方向性が示されていたが、授業研究で実践を積み重ねていく中で、研究推進上の課題が見えて来るようになる。上記のように、授業改善への研究の取り組みの方向性が共通理解され、まず、低・中・高学年と授業研究を行い、研究協議会が実施された。しかし、「終わってほっとした」という事後の感想に象徴されるように、いずれも提案する分科会の授業改善への「思い」に基づくものであり、学校全体が課題としている「児童の主体性の育成」に迫る手だてをどのように明らかにしてきたかを振り返るものにはならなかった。例えば、「主体性」をどう捉えるか、「考え、表現する」とはどのような子供の姿を目指し、そのために講じる手だてのあり方についてどう捉えるか等、研究を進める上で関係者が共通理解しておくべきことが不十分であるために、授業の立案の段階から授業研究を充実させるための条件が揃っていなかったのである。

②授業研究を進める上での課題を明らかにし、研究を軌道に乗せる

校内研究の取り組みをスタートさせて半年が経過した段階で、稿者（渡辺）が招聘され、管理職及び研究主任、教務主任から研究推進上の課題を聞き取り、課題を整理し、研究の方向性を確認した。

ア 研究のキーワードへの理解の曖昧さを解消する

まず、研究主題に掲げた「主体的に」という言葉をどう捉えるか、その意味を限定して、教職員が共通の児童像に向かって、そのために実現させたい授業像を共有する必要を確認した。半年間の取り組みの中で、認識が曖昧だと思われる研究のキーワードを全教職員から挙げてもらい、研究推進委員会で分類・整理し、それまでの実践を基に一覧にした。キーワードとして整理統合されたのは、「主体的」、教師による「し

かけ」・「価値づけ」であった。また、算数科の授業の形態として、「問題解決の学習過程」と各過程の趣旨についても、共通理解する必要性が確認された。

イ キーワードの意味を教員間で確定する

まず、B小学校における「問題解決の学習過程」について明らかにするために、先行研究等の資料提示と具体的・実践的な作業とするための方法を示唆した。その結果、「課題把握→見通しをもって自力解決→共同思考→まとめ」を「問題解決の学習過程」とし、各段階の趣旨について整理した。教材研究して授業を構成する際、この学習活動の流れは統一し、その上で、各段階で有効な手立てを探ることを共通理解した。

次に、「主体的」という言葉の概念について、日常の児童の様子も含め、どのような姿が見られた時に、教師は子供が主体的であると判断するか、具体的な状態を書き出し、分類整理する作業を示唆した。教職員が書き出した子供たちの状態を誰もがイメージできる程度に抽象化し、「自ら動き始める状態（声に出す、つぶやく、作業に取り組み始める）」「活動実態に没頭している状態」の二つに絞り込んだ。

さらに、子供自らがこのような状態になるために、教師が授業の中で講じる手だてをあえて「しかけ」と表現し、「問題意識を引き出すためのしかけ」と「全員参加を促すためのしかけ」を行い、その原動力ともなる「態度や思考面での価値付け」を行うことを研究の重点としていくことがまとめとして導かれた。その結果、研究の副主題に「しかけと価値づけのある授業づくりを通して」を加えることになった。

ウ 目指す児童の姿と「しかけ」、「価値付け」の構造化

研究のキーワードの意味の確定と教員のある程度の共通理解が図られたところで、それらの関係が一体的に捉えられ、授業を構想する際の骨組みとなる構図作成の提案を試みた。その結果、問題解決の学習過程の各段階における、目指す子供の具体的な「主体的な姿」と、その姿を引き出すための教師の「しかけ」、姿が実現したときの教師の「価値付け・価値を深めるための問い返し」を項目とするマトリックス形式の表が作成された。

研究主題に迫るための手だてと具体的な姿			
学習過程	めざす児童の姿（◎発言 ◇姿）	教師のしかけ（・）	◎価値付けめざす
課題把握	◇すぐに反応する。（つぶやく・考え始める・友達と話す・質問する） ◇じっと見て、よく聞く。 ◇体が前のめりになる。 ◎仲間分けがしてみたい。	・三角形の提示を工夫し、仲間分けへの意欲をもたせる。	○しっかり黒板に注目でき ○よくそのことに気が付き ○やってみてみたいという気持 ★気が付かない人も、まよ。
見通しをもって自力解決	◇ヒントを欲しがらる。 ◇ヒントを友達に伝えようとする。 ◇とりあえず三角形の写真を「ワチ」したもの動かしてみよう。 ◎他の仲間分けもできるのかなあ。	・受容するクラス作り。→認め、褒め、価値付ける。 ・個人の操作を可能にするための教具の準備。 ・じっくりと個人で考える時間の確保。 ・仲間分けの着眼点のヒントを得る機会を設ける。 ・さらに高度な仲間分けにチャレンジできる場の設定。	○目や手の動きから、考え ○まず、全部ひいて見るの ○そのヒント、とてもいい ○ヒントを、次の考えに3 ○もってやってみよう ○仲間分けが一つでできた ★他の分け方ができない
共同思考	◇友達の意見に反応している。「ああ」「おー」「ほー」「そこなんだ」 ◇友達の仲間分けをやってみようとする。 ◎○○さんの分け方はみんな同じようにできるからさっきする。 ◎いろいろな仲間分けができるんだね。	・友達の仲間分けのしかたを知り、模倣に行わせる。 ・作業を行ってみて、分かったことや思ったことを共有させる。	○友達の仲間分けについて ★～さんは、どう分けたの ○友達の仲間分けをやった ○友達の考えに、いいね
まとめ	◇共同思考を通じて得た考え方を今後の学習に生かそうとしている。 ◎分け方の仲間が、それぞれどんな三角形なのかわかる。	・仲間分けができた後の学習について考えさせる。 ・振り返り価値をつける。	○これからどう学習してい

図 1：主題に迫るための研究のキーワードとの関係（第 3 学年「三角形」）

エ 指導案の作成過程での関わり

授業研究で提案する学習指導案の形式については、研究推進委員会が一般的なものを基に、B小学校が研究の重点とする項目を加えて設定した。各分科会ではこの形式に基づいて指導案を作成しながら、本時の授業の構想を検討して形にしていっていった。

形式は統一されていたが、各項目が設定されている理由やそこに表現すべき内容、他項目との関係性等については、十分な共通理解が図られていなかった。B小学校初任着任の教員が8人いる実態からも、本単元の目標や評価規準のような基本的な項目についても、その根拠や意味を確認することが必要な状態であった。

外部講師として指導案作成の前提として、研究推進委員会に次のことを校内で改めて共通理解を図るよう助言した。

- 算数科における単元の設定や目標、観点別学習状況の評価、評価規準のそれぞれの意味と関連
- 「単元観」「教材観」「児童観」に表現すべきことと3者の関連
- 研究主題と副主題との関連で単元の指導計画に示すべきこと
- 研究主題に迫るための手立てを示す表の意味と表現すべきこと（図1）
- 本時の指導案の形式の意図と表現すべきこと

上記の内容を研究推進委員会で確認した後、推進委員が分科会に持ち帰って説明し、十分な理解を得られなかったところには研究主任が説明に加わるなどして、一定の共通理解が図られた。

この基本的な確認事項の共通理解について、研究主任は、「この作業後が後々、教職員の指導案の読み方、作り方のスキルを向上させた」と語り、校長が、「研究協議の焦点化と語られる内容のレベルが高くなった」と評価することにつながった。

外部講師は、授業研究に参画しながら、授業での具体的な様子と指導案に表現された分科会の意図を関連づけて補説したり、よりよい表現の仕方等を助言したりした。年度後半の3回の授業研究の実践を通して、研究主題に迫るための教材研究や授業構想、そしてそれらを提案する指導案の作成の仕方が揃えられていった。

このように、外部講師としての校内研究への関わりが年度途中であっても、研究の経緯を分析し、課題となっている点について全教員と共有することで、うまくいっていなかった部分についても生かしながら、研究主題の実現に向かって一体感のある授業研究に変えていくことができる。校内研究における課題は、1年間の研究を終えて整理するものではなく、授業研究が主たる方法であれば、その都度研究主題に対してどこまで迫れたのかを評価し、軌道修正やてだての更新をすることが重要なのである。

（３）連続性を生む授業研究の在り方 ―東京都C小学校の実践から―

複数回の授業研究が連関し合って校内研究ができあがっていくことが望ましいことは、事例（２）でも述べた。そこで、連続性を生む授業研究にしていくための外部講師の関わり方について、東京都C小学校を事例に取り上げて考える。C小学校は、全12学級の中規模の学校であり、2018年度から算数科の授業改善をテーマに校内研究を進めている。稿者（渡辺）は、C小学校の算数科での校内研究に、2018年度のスタート時から関わった。

① 2年目を見すえた1年目に

C小学校は、自校の実態から「自分の考えを分かりやすく伝え合い、学び合う子」を育成することに研究の重点を絞り、対象教科を算数科とした。2018年度は、特別支援学級（知的固定）と第1・2学年は学級ごとに、第3学年以上は習熟度別少人数指導体制で、授業研究を実施することとした。このことによって1回の授業研究日に、当該学年の全教員が授業を実施することができる。2018年度は、年間7回設定された授業研究日で担任と少人数指導担当教員全員が授業を実施した。これは、全ての教員が校内研究の当事者となること、目指す授業像を実践的に共有するという意図があった。

上記のように1年目は、算数科の授業づくりを学年単位で協働し、提案・協議、成果と課題の共有に目的が置かれていた。この目的は達成されたが、学年2学級を児童の習熟度別に三つの学習集団に分けての授業提案であったため、教員の授業観察やその後の協議も焦点を絞れないという課題が残った。

2年目は、各学年で指導案を作成し、習熟度別の学習集団で授業を実施したが、授業研究日は1学習集団のみの実施とし、全教員で一つの授業について観察し、提案に沿った協議を行うようにした。その際、観察対象児童3名について、授業中の反応をそれぞれ記録する担当者を決め、協議会での検討の資料とすることとした。

提案授業を1学級あるいは1学習集団としたことによって、当該分科会の提案について焦点化された協議が行われるようになった。しかし、「授業研究実施後に明らかになった成果や課題を次の提案に生かしていくにはどうしたらよいか」という、授業研究の連続性に関わる意見が出された。研究テーマに迫るために必要な手だてについて、各分科会の提案に一貫性のある課題をさらに絞る必要性が確認されたのである。

②授業研究の連続性を担保する外部講師の役割

ア 2年間を見通した研究推進体制への助言

1年目は、先に述べたように、全教員（専科を除く）が当事者となって授業提案することを第一優先とした。その理由として次の2点がある。

- ・校長は、研究を通じた人材育成及び研究組織の構築を経営方針として明確にしており、そのために全教員の当事者意識を高めたいと考えていたこと
- ・当初、多くの教員が問題解決の学習過程を重視した算数科の授業作りと実践への意

識が薄かったこと

学校経営方針に基づく研究推進課題を解決しながら、2年目には、先にも述べたように授業研究日には1学級あるいは1学習集団の提案を全教員で観察して協議を深めるという見通しを確認した。

イ 授業研究の連続性を具体化する視点の焦点化

2年目の第2回目の授業研究協議会で、「研究の連続性」とそのために必要な視点を焦点化する必要性が話題となったところで、研究主任と相談し、次の2点について小グループで話し合う機会をもつよう働きかけた。

- ・1年目の取り組みも含めて振り返り、共通して課題となっていること
- ・具体的な場面に即して助言してきた、新しい学習指導要領の趣旨と関連づけて課題だと思っていること

小グループからの報告は、「研究主題に迫るための手だてを講じた後の子供たちの様子をどう見取り、評価するか」、「新学習指導要領では目標とともに評価も3観点となり、特に、主体的に学習に取り組む態度の評価をどう捉えてよいか分からない」ということに集約された。

そこで、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、2019年1月）を示し、これからの観点別学習状況の評価の構造と考え方について説明した。また、各教科で目指す三つの資質・能力の育成の中でも、研究協議会で課題として話題となった「主体的に学習に取り組む態度」について、「学びに向かう力・人間性等」の評価との関連を従来の実践に照らして解説した。

ウ 授業の観察記録を基にした具体的理解

その上で、本時（2年目第2回目の授業研究）のある児童の学習状況を例にして、「主体的に学習に取り組む態度」の見取り方、評価の仕方の一例を示した。その際取り上げたのは、協議会で配布されていた観察対象児の観察記録及び稿者が撮った観察対象児の写真である。

観察対象児がノートに向かい、自分の考えを表現している写真を見ながら、学習記録をとった教員にどのような状態だったかを説明してもらった。記録者は、「どうすればよいか悩んでいる」「問題解決に集中している」「試行錯誤している」「粘り強く自分の考えを整理した」と学習状況を説明した。稿者は、このような視点や方法で児童の反応を見取ることが、「主体的に学習に取り組む態度」の評価につながるかと説明した。C小学校の授業研究で、これまで観察対象児の学習状況の記録を重視してきた取り組みを価値づけ、記録の分析の視点を「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な姿に絞り込むことで、各授業研究の成果と課題を生み上げていくことの可能性を共有できた。

次回からは、観察対象児の記録者とともに、授業観察時に「主体的に学習に取り組

む態度」を見取り、協議会の中心議題としていくことが確認された。

エ 授業研究の連続の実現に努める研究推進体制への評価

学習評価について、校長及び研究主任等にC小学校の実態を聞き取ると、従来の「関心・意欲・態度」の効果的な評価について十分にその意義と具体的に手だてを明らかにできていなかったということであった。新学習指導要領の全面实施を間近にして、「自分の考えを分かりやすく伝え合い、学び合う子」を育成する上で、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について校内研究を通して明らかにするという課題意識は、学校としても教員一人ひとりにとっても切実感のあることであった。このことが、今回の授業研究を通して校内で共有され、その後の授業研究に向けての教材研究、授業づくり、実践、参観、協議という、校内研究の一連の流れの重要な軸となった。

第3回目の授業研究は、第4学年の「図形の面積」において習熟度別学習集団で実施された。授業研究の本時は、正方形と長方形の求積の仕方を考え、公式にしていくな過程を説明し合って理解・習得した後に、活用して問題解決する場面を扱った。この時間はタブレットPCを活用して図形の操作、考えの表現、友達への説明、比較・関連付けを重視した授業であった。本時の観察対象児の授業記録からは、タブレットPCの操作とノートへの図形や言葉の記述で学習を深めていったことが見て取れ、前回の授業研究でその連続性を重視するために大切にしていこうとしたことが実現されていることが全教員の間でも共有された。また、3人の観察対象児の記録から、「試行錯誤する」「友達の意見と比較する」「最後まで自分としての考えを生み出そうとする」などの具体的な姿として事実を読み取ることができ、本時における「主体的に学習に取り組む態度」として価値付けられるものとなった。

このように、外部講師として、研究推進上合意形成された視点で、児童の学習の記録をとり、協議会の資料として共有し、事実に基づく検討が行われることで、授業研究の連続性を担保することにつながることに手応えを感じた。

3 事例についての考察

三つの事例での稿者二人の関わりについて改めてテキスト化してみて、校内研究の内容、背景、環境等何をとっても同じものはないということを改めて感じた。三つの事例それぞれの関わり方の特徴をまとめておく。

一つめの事例における外部講師の関わりの特徴についてまとめると次のようになる。

- ・長期にわたっての関わりである。
- ・研究主題の設定や計画の策定、授業研究から振り返りまで、校内研究の全体に関わっている。
- ・技術的、理論的な部分については外部講師が積極的な働きかけを行い、その後の具体化の部分については外部講師としては見守る姿勢で関わっている。

二つめの事例における外部講師の関わりの特徴についてまとめると次のようになる。

- ・年度途中からの外部講師としての関わりである。
- ・授業研究が本時だけに閉じてしまわないよう、校内研究全体を見つめ直し、課題を明確にする機会を取り入れている。
- ・指導案の形式等にも目指していることが反映することの大切さを教員自らが確認した上で、指導案の作成や実践に向かうような省察をつくり出している。

三つめの事例における外部講師の関わりの特徴についてまとめると下記のようなになる。

- ・2年間の外部講師としての関わりではあるが、様子のわからない1年目はある程度教師たちのやり方に任せながら、課題をしっかりと把握する時間とすることができた。
- ・授業時の子供の姿をしっかりと把握し、それをいかに解釈するかを重視したことで、校内研究の中心が子供であることが教員間で共有された。
- ・子供の変容を目指して授業をしていこうとする基本的な姿勢づくりにより、授業研究の連続性につながった。

それぞれ特徴は異なっているが、どの事例も授業研究を中心に据えての研究になっている。そして、どの事例の外部講師としての関わりも、本論のはじめに述べたような校内研究全体を意識したものになっていると言えるだろう。年限が1年の場合もあれば複数年の場合もあり、また年度途中からの場合も、一度きりの場合もある。しかし、どの場合でも校内研究の全体を考えた授業研究にすることは可能であると考えてよい。

では、それを可能にする共通の要素とは何かを考えてみたい。まず第一に挙げるのは、当然のことだが、常に全体を意識した授業研究を行うことである。本時の授業が研究全体においてどういう意味を持つものかを、教材研究の段階から事後の振り返りまで意識のうちに置きながら進めることである。そうであれば、例えば年度の中途からの外部講師であっても、あるいは単発の外部講師であっても役割を果たすことができるだろう。ただし、そのためには、外部講師自身も児童の実態や教員の実態などの研究主題の背景を理解しておく必要がある。

第二に挙げるのは、子供ファーストの授業研究、子供ファーストの校内研究になっているということである。1章での佐藤の指摘にある「『有能な教師』と『効果的な授業』を求める」授業研究、校内研究ではなく、「子供の成長が見える授業研究、校内研究」となることである。もちろん、「教える」から「学ぶ」へのパラダイム転換と言われている現在の状況であれば、なおさらのことである。自分の授業がうまくいって喜ぶ教師のための校内研究でなく、子供の活躍、成長を見て喜ぶ教師のための校内研究でなくてはならない。

第三に挙げるのは、学校側の教師、外部講師の双方に常に更新を受け入れる姿勢があるということである。これがなければ、第一、第二の要件が全く機能しない。年度途中であっても、授業、子供のためによいと思うことはどんどん取り入れるし、逆であればやめてよいのである。ただし、やめる以上は別案を用意することは必須である。自己更新は、クリエイティブな姿勢から生まれる。

おわりに

校内研究や授業研究が教師の自己満足で終わるようなものであるならば、子供たちは研究対象をやらされるだけで、何の利益も受けることができない。子供たちに利益が与えられる形で成功するべきである。

そのためには、もちろん学校側の教師集団の努力と工夫が重要ではあるのだが、稿者たちのような外部講師を積極的に受け入れる学校も多い現状を考えれば、外部講師がうまく機能する（役割をしっかりと果たす）ことで、よりよい校内研究になるというのが稿者の主張である。そして、その役割の果たし方、関わり方として、①校内研究と授業研究をつながりの中で捉え、常に研究主題を意識したものとする ②校内研究、授業研究の主役は子供たちであり、子供たちに成果が届けられるような研究を目指すものとする ③常に更新を受け入れられる体制づくりをしておくという三点を挙げた。

カリキュラム・マネジメントにおけるPDCAサイクルの重要性について渡辺・石丸（2019）において述べたところであるが、校内研究についてもその一部と言え、同様にPDCAサイクルが機能することが重要である。そういう観点で見れば、校内研究と授業研究の関係もわかりやすくなるし、外部講師の役割も見えてくるのが今回の考察の中で明らかにできたように思う。

今後は、さらに多くの校内研究に関わる中で、今回挙げた三つの要件について検証していくと共に、さらによりよい関わり方を探っていきたい。

【引用・参考文献】

- 赤井利行『成功する校内研修の進め方』（明治図書、2018年3月）
石川晋『The 校内研修』（明治図書、2014年3月）
国立教育政策研究所（2010）「校内研究等の実施状況に関する調査」(<https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf> 2019年12月25日確認、p.4)
坂田哲人ほか（2018）「校内研究の推進に果たす教師教育研究者の役割 ―学校づくりを目指した校内研究の活性化に寄与する関与についての一考察―」（『帝京大学大学院教職研究科年報 9』2018年7月、pp.53-64）

- 佐藤学（2014）「学びの共同体の学校改革」（日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』図書文化、2014年10月、P.58）
- 千々布敏弥（2014）「校内研究としての授業研究の現状と課題」（日本教育方法学会編『授業研究と校内研究』図書文化、pp.17-18）
- 西尾朋子ほか（2013）「日常の授業改善につながる校内授業研究の開発実践（その5）—外部者のスタンスと役割、その可能性と課題について—」（『岐阜大学教育学部教師教育研究 9号』）
- 姫野完治ほか（2007）「校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行」（『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 62号』、2007年）
- 渡辺秀貴・石丸憲一（2019）「カリキュラム・マネジメントを実現するための方策の研究 —学校の教育目標の見直しから始めるPDCAサイクルの確立—」（創価大学教育学部、教職大学院編『教育学論集 71号』、pp.49-65）

A study on Promoting In-School Training Focus on Involvement of Outside Lecturers

Hideki WATANABE

Kenichi ISHIMARU

Lesson practice is often used as the main method for the in-school training programs. However, it is often the case that “Lesson Study” is not a part of in-school training. In other words, lesson study is done for the sake of lesson study. If that is the case, “Lesson Study” is for teachers and not for school children. It is important to make “Lesson Study” work for in-school training. We propose three criteria to achieve it:

First, we must always do “Lesson Study” with a focus on the study subject.

Secondly, children should be the main focus on the “Lesson Study.”

Thirdly, we must be prepared to update our “Lesson Study” at any time.

